

La investigación en artes: desmontando (pre)juicios

Carlos Enrique Castilla¹
carl.cas.2011@gmail.com
<https://castencar.wixsite.com/educ-artes-filolog>

Resumen

La investigación en artes y la investigación educativa en artes constituyen, aún hoy, espacios de debate en torno a la definición del campo, las herramientas metodológicas y su sentido político y social. Las lógicas capitalistas y los paradigmas herederos del iluminismo cartesiano y el darwinismo social han configurado y consolidado un modelo científico en el que la investigación, como práctica cultural, ha sido teñida por el barniz de las técnicas experimentales de laboratorio y sus taxonomías clasificatorias que reducen lo diverso a unidades simples. En este contexto, la investigación en artes y su financiamiento ocupa un lugar menos privilegiado frente a otros campos disciplinares. En este trabajo me propongo, por una parte, analizar y desmontar algunos discursos que sostienen esta mirada decimonónica y, por otra, sacar a la luz los atravesamientos ideológico-políticos negados por prácticas de investigación que pretenden ser objetivas. Abordo y despliego aspectos de la historicidad, la complejidad, la ideologización y el anclaje subjetivo de la producción de conocimientos en artes. Finalmente propongo una salida posible para enfrentar la actividad investigativa desde una postura que ponga en relieve a los sujetos, docentes y alumnos, en la construcción de saberes motivados por experiencias vitales y con impacto individual y social.

Palabras clave: investigación; educación; artes; ideología; sociedad.

1 Prof. Adjunto Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT y Prof. Titular de la Escuela de Bellas Artes de la UNT. Argentina

1. Cuestiones preliminares

Como profesor de dos escuelas superiores de formación docente en artes de la Universidad Nacional de Tucumán y como miembro investigador en proyectos acreditados por la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de la misma universidad, me he cuestionado, desde hace algún tiempo, acerca del lugar que ocupa la investigación en artes dentro del contexto de la formación disciplinar y de la formación docente en artes. Sea que la reflexión en torno a los procesos de producción, gestión e interpretación en artes se encuadre en el campo mayor de las humanidades o de las ciencias sociales; o bien, que se postule la independencia de la investigación artística como un campo en constricción epistemológica y metodológica, en todos los casos se observa que la mirada institucional de los organismos de gestión y administración de recursos está dirigida a otros espacios de conocimiento y producción². Esta situación nos lleva a preguntarnos sobre el origen histórico e ideológico en la configuración del campo disciplinar en relación con otros campos de conocimiento considerados “fuertes”. El interrogante surge de la observación de algunas actitudes y gestos en prácticas institucionales cotidianas, en diálogos con colegas y en la producción en investigación que he tenido la oportunidad de leer y de evaluar. Este aporte se complementa con algunas cuestiones vinculadas con el financiamiento que la universidad concede a los espacios de indagación en el campo artístico.

La Universidad Nacional de Tucumán cuenta con una Facultad de Artes fundada en 1946 con el objetivo fortalecer principalmente el campo de formación en la producción artística³. Las primeras carreras, vinculadas con las artes plásticas, la danza, el teatro y la lutería, nacieron como soporte de las producciones artísticas consideradas más relevantes para la época, sobre todo, en la formación de recursos humanos que pudieran integrarse a los cuerpos artísticos estables dependientes de la universidad y de la provincia. Actualmente también se cursan las carreras de sonorización, fotografía y diseño de interiores y equipamiento. Dicha Facultad cuenta, además, con cinco

2 En este mismo lugar consideramos oportuno hacer un acto de reconocimiento a todas las iniciativas de cátedras y equipos docentes que proponen, desde sus propios espacios curriculares, acciones tendientes al desarrollo de proyectos de investigación centrados en diversos aspectos de la producción artística y de la reflexión en torno al arte, la cultura y la sociedad desde una perspectiva crítica.

3 En honor a la verdad, debemos decir que los centros de formación artística, más o menos organizados en una estructura institucional escolar, preceden a la creación de la universidad misma y cabe señalar que muchos de ellos fueron integrados al proyecto de la Universidad de Tucumán presentado por Juan B. Terán en 1908. Se sugiere leer un breve derrotero de este proyecto en la presentación institucional de la Facultad de Artes de la UNT, en donde además se aporta un material gráfico muy interesante de abordar desde una perspectiva crítica en http://www.artes.unt.edu.ar/?page_id=73.

institutos de investigación acreditados. Por otra parte, y como instituciones dependientes de la Secretaría Académica de la UNT, desarrollan actividades de formación artística otras dos instituciones: la Escuela de Bellas Artes (secundario, tecnicaturas y Profesorado en Artes Visuales) y el Instituto Superior de Música (ciclo propedéutico y Profesorado en Música). Cabe aclarar que, si bien en estas instituciones se alienta principalmente la investigación educativa en artes, no reciben ningún tipo de financiamiento de la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica.

Quienes integramos cuerpos de investigación en el terreno universitario sabemos que los campos disciplinares de las humanidades, de las ciencias sociales y de las artes son los menos favorecidos con aportes o con refuerzos económicos que permitan realizar investigación de alto impacto. En este conjunto, entendidas como constituyentes del ámbito de lo social, las disciplinas artísticas ocupan un lugar menos privilegiado aún. Por ello, resulta interesante sondear las raíces de esta situación de desventaja en lo económico, no así en el capital cultural y los recursos humanos; e indagar en ciertas miradas prejuiciosas que se han ido configurando históricamente en torno al arte como campo de producción estética más que como campo de conocimiento.

En un breve recorrido histórico a partir de información que encontramos en la página web institucional de la universidad podemos leer cómo la actual Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica tiene su origen en “la evolución de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyT) impulsada por la necesidad de incorporar el desarrollo artístico y la promoción de la innovación tecnológica”. Ya volveremos sobre las expresiones precedentes, pero avancemos en la lectura de esta declaración de principios. Más adelante se justifica este ajuste de la Secretaría al surgimiento de:

Nuevos paradigmas de este milenio [que] hacen necesario vincular el conocimiento científico generado en las universidades con el sector productivo, promoviendo la innovación capaz de crear riqueza de base tecnológica. La Universidad Nacional de Tucumán, consciente de estos nuevos desafíos, decidió optimizar el empleo de los recursos existentes para aplicar este modelo de explotación del conocimiento científico.

Entre sus pretensiones u objetivos se mencionan el de:

Alimentarse de los proyectos y programas de la histórica Secretaría de Ciencia y Técnica, detectando los que impliquen desarrollo tecnológico y social. En este contexto, SCAIT además de dar continuidad a las líneas de investigación que tradicionalmente se desarrollan en nuestra universidad y que contribuyen a la promoción general del conocimiento, promueve, coordina y

articula la cooperación de los investigadores con sectores productivos y empresariales del medio, facilitando las condiciones que permitan optimizar la transferencia tecnológica. Es importante destacar que no sólo se fomentan proyectos centrados dentro de las disciplinas tradicionales de las ciencias duras y las ciencias sociales sino también de los proyectos pertinentes a actividades artísticas lo que contribuirá a forjar la identidad cultural de nuestra región.

Me detengo brevemente en algunos términos que considero claves para plantear el cuestionamiento a ciertos paradigmas o, si se quiere ser más cauto, miradas y apreciaciones en torno a la producción de conocimiento en artes. La primera palabra que me llamó la atención es el verbo “incorporar”. No voy a desplegar todo su contenido etimológico, pero una lectura a grandes rasgos y aproximativa a sus constituyentes léxicos permite identificar la palabra “corpora”, en latín, “cuerpo”. La expresión “in” seguida de “corpora” remite a “traer al cuerpo” algo que le es extraño, exterior, ajeno. Esto lleva a pensar en los juegos del lenguaje –en el sentido wittgensteiniano de la expresión- para develar sentidos de uso y permiten interpretar la frase en el sentido de que las artes y la innovación tecnológica no hubieran estado presentes en el contrato fundacional de nuestra universidad. Ciertamente lo estuvieron, con los rasgos particulares que hemos enunciado antes. Afirmamos esto porque las primeras carreras en las llamadas ciencias duras se centraron en apuntalar la maquinaria de la rica industria azucarera que garantizaba un excepcional flujo de dinero para la provincia; mientras que el arte era en esta sociedad el decorado, la pátina de cultura para poner a Tucumán al nivel de las grandes capitales culturales de Europa. Se necesitaba, por un lado, excelentes músicos para las tertulias de las principales familias y el teatro y, por otro, artistas-artesanos para embellecer la ciudad que pretendía salir de la condición de aldea colonial y ornarse con las tendencias italianizantes y afrancesantes que imperaban en la decoración de moda –un simple recorrido por el centro histórico de la ciudad de Tucumán mirando los edificios patrimoniales permite advertir esta tendencia-.

El otro término que me parece conveniente revisar es el de “evolución”. Todos sabemos que este proviene de las ciencias naturales y fue llevado a la esfera de la dinámica de las sociedades humanas con el darwinismo social de Herbert Spencer (1820-1903). El paradigma evolucionista tiene como rasgo predominante el hecho de naturalizar algunos procesos de selección y extinción de la naturaleza y de la sociedad humana como manifestaciones de una lógica de causas y consecuencias ecológicas –la supervivencia del más apto- que determina el rumbo de las especies en una u otra dirección, esto es el progreso o la desaparición. Esta postura supone que las

“transformaciones superadoras” son consecuencias naturales de cambios externos que llegan con el transcurso “natural” de los acontecimientos sociales. Esta expresión, usada en el contexto de políticas educativas y de investigación lleva a desdibujar la falta de compromiso institucional con esta área del conocimiento que implica tanto la reflexión, como la producción artística. Esto trae aparejada también la actitud de naturalizar dicha falta de compromiso y presentarla no como una carencia histórica, sino más bien como una faceta en el devenir de los tiempos. En cambio, asumir la perspectiva crítica histórica nos lleva a admitir que durante todo el siglo XX y buena parte del XXI, la formación artística en la universidad –al menos en el imaginario colectivo- consistía en un adorno estético que embellecía la casa de altos estudios.

La tercera expresión, que se concatena con la anterior, pero esta vez para dejar ver el hueso expuesto de la ideología dominante con un posicionamiento claramente regido por la lógica capitalista, que vincula la producción en artes con el “modelo de explotación del conocimiento científico”. Es innegable que todo modelo de explotación se rige por las leyes de oferta, demanda y productividad, es decir, se sustenta en el diagnóstico de ciertas necesidades y la producción de recursos en función de ellas. Dicho de otro modo, esto significa, hacer más con menos. Leídas en clave de productividad, son actitudes todas ellas tendientes a la eliminación de costes considerados superfluos.

Totalmente coherentes con esta semántica capitalista entran en juego las expresiones “optimizar” y “aplicar” que son isotopías recurrentes en toda la presentación del proyecto institucional que hemos citado. Por ello, entre las funciones que asume la Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica, leemos que coopera en la articulación de “los investigadores con sectores productivos y empresariales del medio”. A continuación, y casi quedando fuera de la argumentación –o pseudoargumentación- que pretende justificar las políticas de gestión institucional se agrega, a modo de aplique decorativo, la referencia a “los proyectos pertinentes a actividades artísticas”. Este párrafo resulta una modulación del lenguaje que intentan decir algo, pero lo hacen a través de expresiones carentes de contenido ya que no se despliega el significado de estas afirmaciones en el nivel de complejidad que asumimos para la investigación en artes. Las expresiones vacías de contenido circunscriben claramente este campo de conocimiento a la producción de acciones artísticas. Las últimas palabras de esta presentación institucional cierran el círculo coherentemente

con las expresiones precedentes y, por ende, con aquella tradición que mira al arte como simple producción de belleza decorativa.

Finalmente, según la declaración de la Secretaría, las acciones llevadas a cabo en el escenario de las artes tendrían impacto social en la medida en que ello “contribuirá a forjar la identidad cultural de nuestra región”. Estas últimas palabras se aproximan bastante a algunas expresiones de la cúpula político-cultural de los inicios del siglo XX, en que se fundó la universidad. Traídas a un nuevo contexto enunciativo y de declaración de principios en el contexto del siglo XXI, quedan como expresiones decorativas para rematar el párrafo, y no conllevan un posicionamiento político claro en torno a lo que se considera la identidad cultural de la región. Términos oscuros y ambiguos cierran la exposición de la presentación. Entendemos que esta falta de precisión lingüística es un indicador de la carencia de un proyecto institucional con un anclaje en un pensamiento claro y crítico sobre el arte, la cultura, la sociedad y las relaciones que entre ellos se entretienen.

Ahora bien, quizás se pueda tildar esta exposición semántica como cargada de tintes ideológicos – de hecho es así-, mas invito a mirar también los números que expresan de qué manera se distribuye el dinero hacia los proyectos financiados. La UNT posee actualmente 407 proyectos con financiamiento propio de los cuales 11 corresponden a la investigación artística y, de esos 11, solamente la mitad están estrechamente vinculados con una mirada crítica sobre el arte en sociedad y la producción artística en clave político-ideológica, los otros exploran diferentes materiales y técnicas de producción artística sin explicitar el contenido social. Aceptamos la totalidad de proyectos en artes y calculamos el porcentaje. Esto nos da como resultados que solamente el 2,7% de los recursos económicos para la investigación y producción se destina a las artes y, paradójicamente con ello, se pretende lograr un impacto social que se levanta como bandera de acción⁴.

4 En este punto cabría la pregunta en torno a si estos índices dan cuenta de la falta de políticas por parte de la UNT, o de la falta de presentación de proyectos en el área. En el marco del presente ensayo no ha sido posible recabar datos que den cuenta de los proyectos efectivamente presentados y los rechazados. Consideramos que también puede interpretarse que una situación lleva a la otra y que la falta de estímulo en el área puede conducir a que los docentes, artistas e investigadores se sientan menos motivados a asumir el esfuerzo intelectual y material que significa la postulación de un proyecto. En esta dirección, también puede resultar significativa la falta de información institucional en relación con las líneas prioritarias y los que se espera en este campo “emergente” de la investigación artística. Por otra parte, consideramos que las formas en que se piensa la investigación en relación con las artes se hacen eco de una tradición epistemológica y metodológica que trasciende y “envuelve” a las instituciones.

2. Investigar en artes: la educación artística

Hecha esta presentación del estado de la investigación en artes en general y asumiendo que mi ánimo no es presentar una mirada apocalíptica, voy a abordar, a continuación, algunos de los lineamientos que considero clave para la organización, diseño, ejecución y comunicación de la investigación en artes –en general- y en educación artística –en particular-. Estos aportes pretenden sostener la posibilidad de encarar investigaciones en el contexto de la educación artística provincial –y tal vez también en otros territorios-. Revisaré algunos paradigmas epistemológicos instalados en la cultura académica y popularmente difundidos sin demasiada revisión. Mi exposición trata, entonces, de abrir nuevas perspectivas que resulten superadoras de prácticas instaladas, “hechas carne” en las instituciones educativas. Espero que estas divagaciones al menos despierten el interés en la construcción de nuevos escenarios para la investigación en el contexto escolar.

Para este propósito voy a desplegar algunas ideas clave y motivadoras en torno a los siguientes ejes de discusión:

- a) La pluralidad de escenarios y de sujetos ideologizados.
- b) La multidimensionalidad del objeto de estudio.
- c) La historicidad de la investigación.
- d) La dimensión político-ideológica de la investigación
- e) Concluiré la exposición con lo que llamo la “metáfora de Arquímedes” para desplegar a través de un hecho anecdótico algunas líneas motivacionales de la investigación escolar en artes.

Considero que casi la totalidad de las prácticas de investigación o seudoinvestigación que se llevan a cabo en instituciones escolares están atravesadas por las lógicas institucionales que, la mayoría de las veces, ponen el acento en la “mostración” de resultados visibles en situaciones de “ferias de ciencias”. La denominación “feria” me lleva al *DRAE* para explorar el sentido. El *Diccionario* nos dice en su primera acepción: “1. f. Mercado de mayor importancia que el común, en paraje público y días señalados”. Un recorrido por la superficie del significado léxico nos sitúa en un espacio físico y simbólico que pone en escena una lógica de “mercado”, de oferta y demanda, centrada en productos más que en procesos. La comparación entre feria de ciencias y mercado puede resultar exagerada y jocosa, pero la risa se trastoca cuando leemos el primer objetivo del Programa Nacional

de Ferias de Ciencias y Tecnología: “Exhibir el potencial educativo al realizar proyectos escolares de artes, ciencias y tecnología, y, simultáneamente, estimular actitudes, valores y vocaciones”. No pretendo teñir esta exposición de dramatismo, pero sabemos que el lenguaje es ideológico por naturaleza y, aunque no haya una intención explícita, las expresiones lingüísticas elegidas hacen hablar a la ideología que las sostiene (Van Dijk, 2000).

Llegados a este punto, y proponiendo una vuelta de tuerca a la lógica ferial, quizás sea el momento de volver la mirada hacia los procesos que realizan nuestros alumnos aunque no sean del todo visibles o mostrables. Es cierto que la investigación docente también está orientada a exteriorizar resultados, lo cual obviamente no es negativo, salvo en el momento en que se convierte en el único estímulo de la actividad. Tampoco podemos hacer caso omiso a la inserción de la investigación en la estructura de lo que podemos considerar una práctica social mediada por organismos de acreditación y promoción del conocimiento, es decir, dentro de las estructuras institucionales la investigación tiene que ser capaz de dar cuenta de haber producido un tipo de conocimiento pautado y regulado por los organismos de control de la maquinaria académica. Esta situación, en un principio nos sitúa en una disposición de ánimo un tanto diferente en relación con lo que podemos llamar “una natural tendencia a explorar lo desconocido” o “una inquietud del ser humano para abordar problemas cotidianos y resolverlos”. Pensamos que, sin embargo, en algún punto del hacer pedagógico docente-alumno ambos escenarios, el que privilegia los procesos y el que enfatiza los resultados, puedan -o deban- cruzarse.

Ahora bien, a partir de estas breves consideraciones, me corresponde cumplir con lo prometido, desmontar algunos de los múltiples aspectos que se imbrican en la investigación, considerada más como práctica que como resultado de dicha práctica. Mi intención es la de generar planos de discusión y provocar la formulación de dudas más que de aportar certezas que se traduzcan en recetas.

a) La pluralidad de escenarios y de sujetos ideologizados

Generalmente solemos poner la expresión investigación como un concepto general o generalízate de carácter homogéneo. Hablamos de ella como si fuera una práctica aislada e independiente de las

personas que investigan y de los escenarios en los que investigan. Casi diría que, en este sentido, la investigación tiene un rótulo con mayúsculas que la asocia a una construcción que significa un aporte que tiene un impacto de carácter global y hasta con efectos bastante duraderos. Así, por ejemplo, asociamos la investigación con las universidades, entendidas éstas como aquellos centros desde donde se construye el saber y desde donde “emana” el conocimiento hacia la sociedad. Se puede afirmar que esto, en parte, es cierto debido al alto grado de especialización de los profesionales que la integran. Pero también tenemos que reconocer, con una mirada un tanto escéptica de mi parte, que nuestras universidades se encuentran en la estructura de lo que se denomina el aparato ideológico del Estado y, por tanto, también están atravesadas y condicionadas por líneas de financiamiento que tienen que ver no solo con las motivaciones de los investigadores, sino también con la disponibilidad de recursos materiales y humanos en función de un proyecto de estado. Entonces, aunque la mirada en relación con la investigación escolar en artes esté sesgada por idearios humanísticos, no olvidamos que las grandes fuentes de financiamiento mundial provienen de mega industrias relacionadas no necesariamente con la industria cultural. Las culturas y economías hegemónicas y las nuevas formas de colonialismo económico redistribuyen los poderes en la escena global y fijan los campos prioritarios de desarrollo científico⁵. A su vez, las grandes industrias de la información desvían la atención de los sujetos desplazando los centros de interés genuinos hacia otros polos.

Paralelamente a los grandes núcleos de producción científica y estratégica en relación con el control de la población, están las prácticas escolares que, bajo la apariencia de un trabajo científico, no hace más que reproducir datos extraídos de otras fuentes de información que, a su vez, toman los datos de otras fuentes de información y así sucesivamente en una hipercadena que crea la ilusión de una sociedad hiperconectada. Pocas veces se piensa en el sujeto escolarizado –hablo de los docentes y los alumnos- como sujetos apasionados, como “ignoradores” que están ansiosos de descubrir y de saber. En muchos casos, las prácticas docentes rutinarias se transforman en obturadoras del conocimiento, en estandarizadoras de las experiencias y se deja que todo el potencial investigativo caiga en saco roto. Como ejemplo de estas rutinas, recuerdo que en nuestra infancia –allá por las décadas del 70 y el ‘80- hacíamos el famoso experimento de la germinación con maíz -para ver los

5 Un interesante estudio de cómo se reconfiguran los espacios de poder de los estados latinoamericanos en relación con un “nuevo orden” dominante y las perspectivas de futuro en torno a estos nuevos modelos de colonialismo económico y cultural, puede ampliarse en el artículo de José Luis Fiori, “Estado e desenvolvimiento na América Latina” (2020).

rasgos fenotípicos de las monocotiledóneas- y poroto -para las dicotiledóneas-. Con el correr de los años sucedió que los maíces y los porotos ya no geminaban, se pudrían antes de brotar. Entonces esas prácticas se abandonaron sin más, en lugar de preguntarse o invitarnos a preguntar por qué ya no sucedía el maravilloso “milagro” de la germinación, por qué si se repetían los mismos pasos con los mismos elementos -frasco, algodón, papel y semillas- no se lograban los resultados esperados, cuál sería y donde estaría el factor que habría alterado el proceso. Tal vez las preguntas eran peligrosas porque la respuestas abrirían el campo a la discusión de problemas agroindustriales que determinadas multinacionales habían decidido sacar de la escena de discusión. La obturación de la posibilidad de cuestionamientos y de discutir o expresar el desacuerdo todavía siguen siendo prácticas vigentes en el escenario educativo. Quizás, por eso mismo, sea este el momento de comenzar a valorar más la formulación de preguntas que la elaboración de respuestas.

b) La multidimensionalidad del objeto de estudio

Pensar en las artes como un objeto de estudio, me lleva a pensar que es hora de plantearnos la superación de entender el conocimiento como una serie aditiva de saberes que se acopian un poco al azar, tal como sucedía en los volúmenes de nuestras antiguas enciclopedias escolares –y no tan antiguas en los nuevos diseños editoriales- en las que saltábamos del siglo de Pericles a las montañas más altas del planeta y, de allí, a la flora y fauna del continente Americano, por ejemplo. Esta lógica de saberes descentrados, desconectados y descontextualizados sigue prevaleciendo en la organización de los espacios curriculares y pocos son los docentes que se aventuran a caminos alternativos a las demandas institucionalizadas –vistos siempre como subversivos-. Esta mirada enajenada, que también atraviesa a los hacedores y validadores de ciencia y de cultura –espero que cada vez menos-, está sostenida en la división en compartimentos cerrados y escasamente porosos que ha caracterizado la producción científica y artística durante varios siglos y que –a pesar de la caída de los grandes relatos- sigue cristalizando en las aulas.

Es la concepción decimonónica en la que han sido pensadas nuestras universidades –al menos las nacidas bajo la égida del siglo XIX- y los mecanismos de control, validación y financiamiento de los proyectos educativos y artísticos institucionales. Se me ocurre pensar que en ello resida la razón de que las mejores producciones y propuestas en arte vengan de los espacios alternativos y de los

circuitos no oficiales. En este sentido, cabe entender que cuando digo “mejores” no me refiero necesariamente a la sobreabundancia de condiciones técnicas, sino a los que tienen más impacto en sectores sociales y apuntan a la democratización del arte: en mi contexto cultural, pienso en el sector de los valles calchaquíes y en el patrimonio poético-musical de las copleras⁶.

Ahora bien, volviendo al arte en las escuelas, no hay que realizar un repaso muy ceñido por las instituciones escolares para verificar el espacio –material y mental- que las disciplinas artísticas y vinculadas con el arte ocupan en la red curricular. Se constata que en muchos de los equipos de gestión educativa –incluidos algunos ministerios- el arte en clave escolar cumple esa función de ornamento que he mencionado más arriba: decoraciones para actos escolares, números artísticos, actuaciones de apertura y cierre ponen al arte en ese lugar. Por ello, cuando me refiero a la necesidad de realizar un salto cualitativo, estoy dirigiendo la mirada en los últimos siglos de la configuración de la educación como parte de sistemas orgánicos e ideológicos del estado capitalista hacia el final de la modernidad. En estos mismos escenarios, ideologías dominantes han construido figuras de personajes como la de Leonardo a quien le reconocemos la multicapacidad para actuar en varios campos del conocimiento. Esta configuración casi mítica del personaje histórico ha dado lugar a la construcción de la imagen de genio creador que ha provocado la obturación de experiencias innovadoras por parte de los simples mortales docentes y alumnos. Lamentablemente, en mi opinión, sobre Leonardo se han ponderado sus virtudes y genialidad creativa como resultado de la mirada un poco romántica –y al decir romántica quiero decir decimonónica- sobre el artista como espíritu inspirado. Se me ocurre que tal vez se podría comenzar a hacer foco también en los fracasos que fueron en la vida del “genio” mucho más frecuentes que los éxitos. No sé si muchos se han preguntado, por ejemplo, acerca de la “Ultima Cena” -tan emblemática desde el “boom” de *El Código Da Vinci*- en clave de estructura semiótico-compositiva-programática y, a la vez, de fracaso técnico. Aspectos que no voy a desarrollar en este apartado porque lo dejo abierto para los especialista y curiosos.

6 Un ejemplo de esta compleja producción cultural y patrimonial transmitida a nuevas generaciones puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=9z-vPeCctqA>. Es increíble que la última recopilación sistemática y más completa de este patrimonio inmaterial haya sido la de mediados del siglo XX por obra de Juan Alfonso Carrizo. Este maestro y antropólogo argentino carecía de medios técnicos para el registro fonográfico y, por ese motivo, en los *Cancioneros* solamente tenemos el texto de los poemas-canción. Sin embargo el estudio etnográfico sigue teniendo vigencia. En esta dirección, cabría pensar y revisar el sentido epistemológico-ideológico de esa recopilación que fue teñida de una visión romántica y regionalista de la Generación del Centenario. Para un acercamiento al contenido ideológico de la obra de Carrizo, remito a la tesis de la Dra. María Graciela Castro, *Voces en los Cancioneros de Juan Alfonso Carrizo*, 2014, UNT, inédito, de próxima publicación.

Siguiendo, entonces, el hilo de la exposición, recordemos que el modo de pensar compartimentado es fruto de lógicas disciplinares del siglo XIX, engendradas en el Iluminismo cartesiano, que han privilegiado los dispositivos de las ciencias físicas y las ciencias naturales. Las técnicas experimentales de laboratorio y sus taxonomías clasificatorias tienden a reducir lo diverso a cajitas susceptibles de caracterización objetiva o seudobjetiva. Son prácticas que llevan a una lógica de la estandarización y son producto de lo que llamo el colonialismo científico (Mignolo, 2005 y 2013). Desde esta mirada se abordan la investigación con prácticas vinculadas con la disección, la ablación y la conservación de muestras para el estudio. Hijo –tal vez menos perverso- de estas doctrinas fue el estructuralismo que en el campo de las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y los lenguajes del arte actuó –en su versión más dura- con una actitud desarticuladora de las realidades complejas que suponen todas las prácticas artísticas y sociales. Esto supone una suerte la objetivación y observación de los procesos, pero sobre todo, de los resultados. Estas dinámicas de estudio o de investigación tienden a la concepción del objeto de estudio como unidades externas a los sujetos cognoscentes, “realidades” estáticas, conceptualizables por rasgos diferenciadores y suponen la mirada de los lenguajes artísticos desde las preceptivas usadas para estudiar las lenguas maternas. Se pone en juego, entonces, la división de la complejidad en planos más o menos segmentables: sintaxis, semántica, morfología, etc. y la reducción de los componentes a su mínima expresión.

Afortunadamente, y en contrapartida, hemos asistido desde la década de los '80 a propuestas de cambios de paradigmas que representan miradas sobre los fenómenos sociales y sobre los lenguajes desde una perspectiva más holística y en la que se postulan las interrelaciones entre las diferentes fases o planos de manifestación de dichos fenómenos. Es esta dirección ha significado un importante aporte la semiótica, sobre todo la semiótica más permeable y que aborda problemas de ideología (Eco, 2015). La complejidad de los fenómenos comunicativo-socio-culturales han sido revisadas desde miradas que ponen en juego la desconstrucción (Morin, 1998), o abren las miradas desde perspectiva inusitadas como las que proponen la teoría del juego como estructurante de la cultura (Huizinga, 2000; Kirnarskaya, 2009), el desdibujamiento de las fronteras entre objeto y sujeto (Freire, 2006) y la cada vez mayor relevancia de los sujetos en la configuración y atribución de sentidos a las producciones culturales y artísticas (Bourdieu 2002; Berger y Luckman 2015). En este apartado no me es posible desplegar cada uno de estas propuestas de conceptualización sobre las prácticas culturales, pero considero que los lectores pueden recurrir fácilmente a los textos que aquí he enunciado.

c) La historicidad de la investigación

Ligado estrechamente con las miradas precedentes en torno a la producción educativa en artes se encuentra, por supuesto, el de la historicidad de la investigación. Esto no significa simplemente que cada proyecto de investigación está enmarcado en un contexto histórico, sino más bien, que ese contexto histórico en que la investigación acontece está atravesado por miradas e ideologías que regulan las prácticas sociales y, por ende, pautan la investigación misma. Así, en el contexto del surgimiento en siglo XIX de las teorías evolucionistas que naturalizaban la existencia de especies evolucionadas frente a otras menos evolucionadas y que trasladaba estas concepciones al plano de las sociedades, surgió la idea sobre la que se estructuró el racismo como marca de una época y en la que determinados grupos de poder justificaron el colonialismo, la expoliación, la esclavitud y el genocidio. También en el siglo XIX y con el auge de la llamada Revolución Industrial, comenzó la preocupación por la exploración sistemática de materiales y la transformación de los sistemas de producción a gran escala en los que, además, se perseguía el objetivo de optimizar tiempo, espacio y mano de obra. Creo que no hay que hacer demasiado esfuerzo para contemplar cómo estos mecanismos han trasvasado al escenario escolar: aulas en las que se premia al más hábil, al más eficiente, al más dócil, entre otros.

Hasta que no comprendamos que el impacto de una investigación en ciencias sociales tiene que ver con el hecho de remover esas estructuras de ideologías y poder, simplemente seguiremos replicando usos y costumbres o mandatos (Savater, 2008). Esta dimensión ética, de una ética para la acción, resulta una de las caras menos miradas de la investigación. Cara que nos habilita a hablar de la próxima dimensión.

d) La dimensión político-ideológica de la investigación

Todo lo dicho supone el replanteo de algunos aspectos vinculados con lógicas y prácticas de investigación en el campo de las humanidades y las ciencias sociales. Desde esta perspectiva, considero que es el tiempo de adoptar una actitud frente a estas dimensiones. Esto significa aceptar que no somos sujetos aislados de un entorno atravesado por discursos y, por tanto, es necesario

asumir un posicionamiento político e ideológico, considerando las acciones sociales y educativas y las prácticas artísticas como prácticas políticas y comunicativas en comunidades específicas, atravesadas por encrucijadas socio-culturales también precisas. Por poner solo un ejemplo, y siguiendo esta dirección de pensamiento, todavía no hay una toma de posición en relación con el conocimiento de las producciones artísticas de las culturas prehispánicas, y no me refiero a las culturas perdidas a las que desde una cierta soberbia epistemológica miramos como hitos culturales del pasado. Me refiero a aspectos de las culturas vivas, la que han mutado en formas de producción textil, alfarera, poético-musical a las que muchas veces solo miramos como colorido recuerdo de un recorrido turístico. En este punto tan delicado, hablo por mí y por el propio entorno educativo y de investigación sobre de las culturas del NOA. Han pasado muchas décadas de reflexión postcolonial, pero las prácticas siguen siendo las mismas. En un reciente encuentro académico realizado en Jujuy por la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de la UNJu (1 Foro de Estudios del Lenguaje, noviembre de 2019) se acercaron grupos políticamente bien organizados herederos de las tradiciones culturales prehispánicas y reclamaron precisamente esto que vengo exponiendo: los portavoces de las comunidades declararon que los investigadores de la universidad llegan a los pueblos con una fruición recolectora y “se llevan” muestras del patrimonio material e inmaterial para sus estudios de laboratorio y reclamaron que no hay una “contraprestación de servicios”, no se sabe exactamente qué cosas hacen con lo que “se han llevado”.

Ante estos planteos genuinos de los sectores a los que el investigador acude como a canteras de saberes es pertinente preguntarnos sobre algunas cuestiones de fondo que son las que pueden orientar la investigación. ¿Para qué investigo? ¿La finalidad de esta práctica está pensada para dar cuenta de resultados y o en el mejor de los casos de los procesos? ¿Se investiga para informar estos procesos a otros? ¿Quiénes son esos otros, la autoridad de turno? ¿O para obtener datos que puedan mejorar las propias prácticas culturales y educativas? ¿Hay una auténtica motivación o respondo a otros intereses? ¿El objeto de investigación es el lenguaje o los sujetos que hacen uso de los lenguajes del arte? ¿El objeto son las prácticas de los alumnos, los procesos que suponen competencias cognitivas, motoras, sensoriales, emocionales? ¿O se pone bajo la lupa a los sujetos docentes, sus motivaciones en torno a las decisiones didáctico-pedagógicas en relación a la actividad artística? Creo que en la medida en que escogemos asociarnos a alguno de estos cuestionamientos y sus respuestas, también habilitamos una modalidad –política e ideológicamente modulada- de encarar la práctica investigativa.

3. A modo de conclusión: la “metáfora de Arquímedes”

En la enumeración de asuntos a tratar, este, corresponde al que había señalado como apartado e), pero me quedo en este punto para ir enlazando algunas ideas de cierre provisorio de la cuestión. Sin descuidar las caras de este complejo poliedro que imagino para representar la investigación como proceso y como resultado, sugiero, como recurso para repensar la investigación, entenderla como una práctica del asombro. Tomo para ello una anécdota que he llamado “la metáfora de Arquímedes”. Arquímedes (287-212 a. C.), el gran sabio griego conocido por el famoso principio que lleva su nombre, ese que dice que “todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta un empuje hacia arriba igual al peso del fluido que desaloja”. Arquímedes era un curioso, lo que le llevó a protagonizar muchas anécdotas, algunas de las cuales se mezclan un poco con la leyenda.

En una ocasión el rey Hierón II, en cuya corte de Siracusa servía el sabio, le pidió que comprobase si el joyero que le acababa de hacer una corona le había engañado mezclando plata con oro, metal del que realmente tenía que estar fabricada la pieza. Arquímedes no sabía cómo podría comprobarlo. Un día, al sumergirse en una piscina en una casa de baños, se dio cuenta de que cuantas más partes de su cuerpo introducía en ella, más se desbordaba el agua. Con esa acción tan simple, llegó a la conclusión de que un volumen igual de dos materiales distintos sumergidos en un mismo fluido desplazaría un volumen de éste diferente según fuera su peso específico. Como el oro pesa más que la plata, podría comprobar si el orfebre había sido honrado o no. Según cuentan, contento por el descubrimiento, Arquímedes salió corriendo desnudo a la calle gritando su famosa frase “Eureka”. Para desgracia del orfebre, Arquímedes demostró las sospechas de Hierón II, la corona era falsa.

De esta anécdota, entonces, sugiero desplegar la inquietud entre nuestros docentes y alumnos de cómo podemos promover una actitud investigativa: a) concentrarnos en un asunto hasta tal punto que podamos llevarlo a la vida cotidiana, sin escindir el plano de la investigación del plano vital, porque puede suceder que la respuesta se encuentre en la vida cotidiana; b) buscar diferentes fuentes de información que puedan aportar miradas divergentes sobre todos las aristas posibles en torno a un problema, sin sobrevalorar la tradición y sin desestimar fuentes consideradas menos académicas -me refiero en este punto a abrir la posibilidad de un aporte desde la alteridad-; c)

relajar un poco la “tensión bibliográfica” que arrastra el pensamiento en una sola dirección y fuerza a tomar un rumbo en las conclusiones orientados desde una sola perspectiva; d) desnudarse de prejuicios sobre los objetos y los sujetos que investigan –sobre todo en el escenario escolar en el cual se ha creado la imagen del alumno desde cierta carencia y cierta incapacidad; y e) animarse a ser tildado un poco de loco. Si no hay capacidad de asombrarnos desde y ante lo cotidiano es poco probable que podamos investigar en el sentido que he querido construir para la investigación en esta exposición. Sin capacidad de asombro terminará siendo simplemente un ejercicio obligado y estéril.

Finalmente, en relación con el análisis inicial, el hecho de proponer aquí una mirada retrospectiva y crítica de la investigación artística en la UNT y poder mirar la configuración de un modelo sostenido por prácticas académicas históricamente ideologizadas, no pretende arremeter contra la institución con una intencionalidad iconoclasta. Por el contrario, el análisis de la situación actual de financiamiento en este campo de la investigación, representa el anhelo genuino de volver sobre los contratos fundacionales de la institución universitaria, para redefinirlos y reformularlos en expresiones lingüísticas con contenido político y académico. En este sentido, resignificar la investigación artística desde la pluralidad de escenarios y como producto de sujetos ideologizados – que producen y piensan desde el arte-, desde la multidimensionalidad del objeto de estudio, el anclaje histórico de la investigación y su dimensión político-ideológica puede contribuir a concretar en acciones las intenciones que declara como política de gestión del conocimiento.

Referencias:

- Berger P. L. y Luckman, T. (2015) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2002) *Campo de poder; campo intelectual*. Buenos Aires: Montessor.
- Eco, U. (2015) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Debolsillo.
- Fiori, J. L. (2020) “Estado e desenvolvimento na América Latina”. *Revista de Economia Contemporânea*, Vol. 24, N° 1, 1-23. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rec/v24n1/1980-5527-rec-24-01-e202416.pdf>
- Freire, P. (2006) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Huizinga, J. (2000) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Kirnarskaya, D. (2009) *The Natural Musician. On abilities, giftedness, and talent*. Oxford: OUP.
- Mignolo, Walter (2005) “Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial”. *Tabula Rasa*, N° 3, 47-72. Recuperado de

<https://www.revistatabularasa.org/numero03/cambiando-las-eticas-y-las-politicas-del-conocimiento-logica-de-la-colonialidad-y-postcolonialidad-imperial/>

Mignolo, Walter (2013) “Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica”. *Revista de Filosofía*, Vol. 74, N° 2, 7-23. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18261/18249>

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Secretaría de Educación. Programa Nacional de Feria de Ciencias y Tecnología. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/feriasciencia>

Morin, E. (1998) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es> [20 de junio de 2020].

Savater, F. (2008). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.

SCAIT (2017) Resolución de HCD de la UNT, N° 2319-2017. Tucumán. Recuperado de <http://scait.ct.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2018/02/escanear00801.pdf>

SCAIT (2018) Resolución de HCD de la UNT, N° 0488-2018. Tucumán. Recuperado de <http://scait.ct.unt.edu.ar/wp-content/uploads/2018/04/2018-04-12-RES.-488-PIUNT.pdf>

Van Dijk, T. A. (2000) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.